

# MIRADAS EXPLORATORIAS SOBRE MODELOS DE ENSEÑANZA Y ELABORACIÓN DE DISCURSOS CRÍTICOS: UN ANÁLISIS SOBRE EL REGIONALISMO CRÍTICO DESDE UNA EXPERIENCIA DE CÁTEDRA.

Fernando Martínez Nespral, Julieta Perrotti Poggio, Tomás Bottinelli, Belén Butler, Guillermo Colombo, Alexis Martín, Diana Cóppola, Cintia Ruisi, Laura Suchac  
FADU-UBA, Buenos Aires, Argentina

## Resumen

En el marco de la enseñanza de la arquitectura, el alumno trabaja sobre un proceso de diseño cuyo significado desconoce, y sólo puede hacerlo a medida que comienza a comprenderlo por sí mismo (Schön, 1992). Un acercamiento hacia los modos de proyectar, permitirían generar en el alumno habilidades intelectuales que puedan ser transferidas a su práctica profesional. En el campo de la historia de la arquitectura, ese acercamiento es posible mediante la capacitación de los estudiantes en metodologías de análisis y elaboración de discursos críticos; así como en las técnicas historiográficas entendidas como elementos indispensables en su proceso de formación.

El presente trabajo analizará, desde el campo de la didáctica, aquellas herramientas que favorecen los procesos comprensivos desde un aprendizaje significativo<sup>1</sup>. Para dicho análisis, se tomará la experiencia de un trabajo práctico realizado por un grupo de alumnos avanzados de la carrera de Arquitectura<sup>2</sup>, quienes - desde la propia discusión surgida en el seno del grupo sobre un texto de análisis *propuesto por la cátedra*<sup>3</sup>- plantearon diversas vías de análisis teóricas y exploratorias.

## Abstract

*On the architecture teaching picture, the student works on a design process which meaning is unknown to him, and can only manage to do it as he begins to comprehend it by himself (Schon, 1992). A closer view into different ways of planning, would allow the student to develop an intellect useful to his professional work. In the architectural history field, this approach is possible through the qualification of the student's analysis systems and creating critic speeches; as in historiographic techniques recognized as key elements in their training process.*

---

<sup>1</sup> Teoría que establece la existencia de un proceso de aprendizaje significativo, a través del cual el alumno puede relacionar algo nuevo con algo que ya conoce, facilitado por su propia estructura de conocimiento. (Novak, 1990)

<sup>2</sup> Historia de la Arquitectura (Nivel III), Cátedra Martínez Nespral, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires.

<sup>3</sup> El texto corresponde a Keneth Frampton “*Hacia un regionalismo crítico: seis puntos para una arquitectura de resistencia*” y las diversas búsquedas bibliográficas que el mismo grupo encaró, particularmente basándose en el texto de Mónica Ramírez Montagú, (s/f) “¿Por qué Frampton retoma la teoría de Semper?. ETSAB, UPC.

*The following assignment will analyze, from the teaching field, those tools that will work towards comprehensive processes from a substantial learning <sup>4</sup>. For it, we will study the experience of a paper done by advanced students from the Architecture career<sup>5</sup>, who - from their own argument about a reading given by us <sup>6</sup> [3] - presented different theoretical and exploratory analyses.*

**ENSEÑANZA // ARQUITECTURA // REGIONALISMO CRÍTICO // GRUPO  
TEACHING // ARCHITECTURE // CRITIC REGIONALISM // GROUP**

---

<sup>4</sup> Theory that establishes the existence of an important learning process, through which the student can relate a new topic which something he already knows, eased by his own knowledge. (Novak, 1990)

<sup>5</sup> Architecture History III, Martinez Nespral Professorship, FADU, University of Buenos Aires

<sup>6</sup> The reading belongs to Kenneth Frampton "Towards a critical regionalism: 6 points for an architecture of resistance" and the varying research that the group of students faced, based on a reading from Mónica Ramírez Montagú, "Why does Frampton retake Sempér's theory?"

### **Enseñanza como fenómeno complejo. El rol de la Didáctica como teoría comprometida en la construcción de sus prácticas.**

La enseñanza es un fenómeno complejo, y la didáctica - como disciplina comprometida con las prácticas de enseñanza -, se nutre de diversas perspectivas teóricas que, actualmente, valorizan los enfoques prácticos y críticos, por encima de los enfoques técnicos acerca de la acción docente.<sup>7</sup>

Un abordaje desde el campo de la didáctica, sobre la enseñanza de las disciplinas proyectuales, permite reflejar la compleja relación entre alumno, docente y saber; y la relevancia que éstas tienen frente a las prácticas proyectuales.

La Didáctica, como teoría de la enseñanza, “(...) se ocupa *de* y, a la vez *es* una acción social” (Basabe, 2007, p.220), estableciéndose como espacio de reflexión desde el cual revisar la propia producción, debiendo intervenir sobre ella en base a las diversas posturas expuestas por quienes la practican.

Un estudio actual sobre la enseñanza de las disciplinas proyectuales (Mazzeo & Romano, 2007) refleja la compleja relación que existe entre el alumno, el docente y el saber; identificando diversos tipos de saberes que impactan en dicho sistema didáctico. Se identifica un saber disciplinar, teórico; una relación entre el saber a enseñar y el saber enseñado, con sus múltiples resultados; y un saber aprendido, construcción del alumno que continúa transformándose y articulándose con otros saberes durante el proceso de formación.

En este camino transformador del saber actúa la “*transposición didáctica*”<sup>8</sup>, noción que refiere al proceso por el cual un saber erudito se convierte en objeto de enseñanza; constituyendo una transformación del contenido. Debido a estas transformaciones, se generan situaciones que implican un alto compromiso del docente frente a las adaptaciones que se realicen de los contenidos a la hora de enseñarlos, debiendo tener en cuenta el fuerte impacto que genera la esfera subjetiva en las prácticas de enseñanza.<sup>9</sup>

Ante esta situación, resulta necesario introducir el concepto de *vigilancia epistemológica* (Chavellard, 2005), a través del cual se alude a la observación que debe hacerse respecto a la posible brecha existente entre el saber erudito y el saber a enseñar.

Otro fenómeno complejo se relaciona con los saberes que los alumnos poseen al iniciar su formación, fenómeno posible de ser analizado desde las nociones de “*Concepciones*

---

<sup>7</sup> Para un mayor desarrollo de las actuales tendencias en el pensamiento didáctico Véase Cols. E (2007) Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En: Camilloni, A. (Comp) El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

<sup>8</sup> Concepto desarrollado en Chavellard, Y. (2005) *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

<sup>9</sup> Para un mayor desarrollo del carácter subjetivo en las prácticas docentes, véase: Feldman, D.I: ¿Por qué estudiar las creencias y las teorías personales de los docentes? En: Revista ICCE N° 1, Buenos Aires: FFyL; Feldman, D.: Teorías personales, repertorios sociales. En Revista ICCE N° 6, Buenos Aires: FFyL.

*alternativas*” – desde sus creencias, sentido común y experiencia previa- y los “*obstáculos epistemológicos*”<sup>10</sup> – como trabas hacia la construcción de conceptos.

Dichas nociones, identificadas por Mazzeo y Romano (2007), comprenden situaciones complejas existentes en la relación didáctica que aún deben ser investigadas con mayor profundidad.

### **Teorías de transferencia y modelos de enseñanza: aspectos clave desde la perspectiva del cognitivism.**

Los desarrollos de la psicología cognitiva enriquecieron fuertemente el marco de la Didáctica. La década del '60 marcó un cambio de paradigma en relación a las concepciones conductistas de aprendizaje. El proceso denominado “Revolución cognitiva” fue un proceso local que afectó a los psicólogos norteamericanos, pero que marcara fuertemente los procesos de enseñanza, retomando estudios centrados en la mente.

Desde la perspectiva del cognitivism, centrada en el estudio de procesos mentales que se generan entre el estímulo y la respuesta en términos de conducta o acción, se reconoce la tradición de carácter organicista y estructuralista (psicología europea de entreguerras), relacionada con los aportes de Piaget, Vygotski y la Escuela de Gestalt. (De Pablo Pons, 2003)

La obra de Lev Vigotsky, de gran influencia en la producción teórica de Jerome Bruner y la psicología norteamericana<sup>11</sup>, establece que lo que se asimila como capacidad intelectual es el tipo de instrumentos que se desarrollan en la resolución de tareas comunes con alguien más experto.

Para Vigotsky, la guía del más experto es necesaria para asegurar el avance en la tarea con cierto nivel de dificultad que el alumno no puede resolver por sí mismo. (Feldman, 2001)

Tanto la visión de Bruner sobre la relación entre la mente humana y la cultura, ligada al desarrollo de la mente y la educación<sup>12</sup>, como los aportes que otorgó David Ausubel<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> Para un mayor desarrollo del concepto de Obstáculo epistemológico, véase: Bachellard, G (2004) *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.

<sup>11</sup> Jerome Bruner, Doctor en psicología - Universidad de Harvard -, fue una de las principales figuras en el movimiento de la revolución cognitiva en la década de 1960. En su análisis sobre el hombre y su modo de explicar y representar el mundo desde una visión ligada al arte, resalta la manera en que cada sociedad expresa sus capacidades más allá de lo “avanzada” o “primitiva” que se la considere. Esas capacidades, unidas a las herramientas para el desarrollo de acciones concretas, permiten la construcción de una “idea de mundo” y la creación de sus mitos, en concordancia con su propio sistema simbólico.

Permite reconocer la importancia que tiene el desarrollo de las “habilidades” en el ámbito de la formación, interactuando dentro de los parámetros culturales propios de cada sociedad, reforzando el proceso de construcción de su propia realidad. Véase Bruner, J. (1988). Una asignatura sobre el hombre. En: *Desarrollo cognitivo y educación* (pp.173-194). Madrid: Ediciones Morata.

<sup>12</sup> Bruner plantea la Cultura como sistema, como aparición simultánea de sistemas simbólicos compartidos. ¿Cómo se construye y utiliza el significado que conecta al hombre con la cultura? El significado se hace público y compartido. Nuestra forma de vida - adaptada culturalmente- depende de significados y conceptos compartidos, y depende de las formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación.



(abordado por Novak, 1990) al constructivismo<sup>14</sup>, los cuales establecen la existencia de un proceso de aprendizaje significativo a través del cual el alumno puede relacionar algo nuevo con algo que ya conoce, facilitado por su propia estructura de conocimiento; refuerzan esta perspectiva.

Investigaciones realizadas por Piaget, Vigotsky y Bruner<sup>15</sup>, han demostrado que, aunque dos alumnos den respuestas semejantes ante un mismo problema, las mismas pueden tener *significados* diferentes; así como una misma pregunta puede ser entendida de formas diferentes (Camilloni, 2007)

En este marco, resulta factible plantear ciertas estrategias de enseñanza desde un abordaje basado en las teorías de aprendizaje, entre ellas la referente a la teoría de aprendizaje conceptual – desarrollada por David Ausubel<sup>16</sup> – que plantea la comprensión como inclusión de nuevos conceptos en la propia estructura cognitiva del alumno.

Desde esta Teoría se establece la existencia de un proceso de aprendizaje significativo, a través del cual el alumno puede relacionar algo nuevo con algo que ya conoce, facilitado por su propia estructura de conocimiento.

El conocimiento es factible de ser transferido a la práctica, no desde una enseñanza basada en el “adoctrinamiento” (propio de la relación maestro – discípulo), sino

---

Los individuos construyen modelos de atribución de significados sobre el mundo y sobre sí mismos, que cambian en función de la experiencia y los intercambios sociales. Véase Bruner, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

A su vez, Feldman (2001) señala la tesis que Bruner enuncia en su libro *La educación, puerta de la cultura*, estableciendo que la Cultura da forma a la mente, aportando la “caja de herramientas” por la cual cada individuo construye su propio mundo y las concepciones sobre sí mismo. La mente se construye mediante esa “caja de herramientas”. Véase Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

<sup>13</sup> David Ausubel, psicólogo estadounidense que establece el importante papel que juegan los conceptos, en el campo del aprendizaje y la psicología cognitiva. La Teoría de Ausubel, expuesta en su libro *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, en su primera edición en inglés de 1968, constituye un modelo de aprendizaje que indaga sobre (...) *el significado potencial de ideas nuevas, en conjunto, puede relacionarse con los significados establecidos (conceptos, hechos, principios), también en conjunto, para producir nuevos significados. (...) la única manera en que es posible emplear las ideas previamente aprendidas en el procesamiento (internalización) de ideas nuevas consiste en relacionarlos intencionadamente con las primeras. Las ideas nuevas, que se convierten en significativas, expanden también la base de la matriz de aprendizaje.* (Ausubel, 1968, citado en Novak, 1990). Esta idea central de la Teoría de Ausubel, se define como Aprendizaje significativo. Véase Novak, J (1990). *Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid: Alianza. Capítulos 3 y 4.

<sup>14</sup> Desde el Constructivismo, el conocimiento no es una mimesis de la realidad, sino una construcción del ser humano; construcción que va realizando mediante esquemas que ya posee, con los que ya construyó su relación con el medio. Los aportes de Piaget y Vygotsky han sido fundamentales en la elaboración de un pensamiento constructivista en el ámbito educativo. Véase Carretero, M. (1997). Constructivismo y Educación. En: *Desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Progreso: México.

<sup>15</sup> Para un mayor desarrollo de las teorías expuestas véase: Corbo Zabatel, E (Comp.) (2007) *Sujetos y aprendizajes*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Educación y Sociedad.

<sup>16</sup> Ausubel, figura referente en el campo de la Psicología Educacional, basa su postura en la idea de aprendizaje comprensivo por recepción, enmarcado en la exposición didáctica como método principal. Sostenía que, mediante buenas exposiciones del material de instrucción, los alumnos tenían una buena oportunidad de comprender y de realizar aprendizajes significativos. Para Ausubel, el aprendizaje significativo se produce cuando se establece una relación sustantiva entre nuevos conceptos y los que ya se poseen. (Feldman, 2001). Véase Novak, J (1990). *Teoría y práctica de la Educación*. Madrid: Alianza. Capítulos 3 y 4.

mediante su adquisición a través de los propios esfuerzos del sujeto en formación y relacionado con el contexto donde fue adquirido. La situación es parte integral de lo que es aprendido y depende de la cultura en la que se inserta.

Otro enfoque integrador desde la perspectiva del cognitismo <sup>17</sup> refiere a modelos que deben ser trabajados desde la reflexión. Aquí es donde el papel del docente juega un rol clave, debiendo promover el proceso de aprendizaje colaborativo, guiando en su construcción e instalando la instancia de evaluación formativa, ya que el error forma parte del aprendizaje. La autorregulación forma parte del filtrado que cada alumno debe hacer sobre la información: qué sirve y qué no, cómo y para qué usarlo.

Conceptos como “andamiaje” (Bruner, 1988) y “puente cognitivo” (Ausubel, 1968) ayudan a incorporar nuevos enfoques en las estrategias de enseñanza, permitiendo complejizar las tareas dadas al alumno, retirando la ayuda en la medida en que éste puede realizar tareas más complejas. “(...) *La estructura cognitiva es una estructura de contenido, porque es una estructura de conceptos, y no una estructura formal (...)*”. Para que este proceso se produzca, (...) *averigüe qué sabe el alumno y enséñele en consecuencia (...)*. (Feldman, 2001).

Así las preguntas, los ejemplos y los estudios de caso, así como la relación con diversos campos disciplinares, generan en el alumno la obligación de interrelacionar conocimientos, donde el contenido queda incorporado si existe un proceso activo entre éste y el alumno.

### **Herramientas cognitivas para la comprensión: una mirada desde la formación en el campo de la arquitectura.**

En el marco de la enseñanza de la arquitectura, al alumno internaliza conocimientos sobre un proceso de diseño cuyo significado e importancia desconoce, y sólo puede hacerlo a medida que comienza a comprender por sí mismo dicho proceso (Schön, 1992). Las habilidades intelectuales derivadas de dicho proceso permitirían al alumno transferirlas a su práctica profesional, mediante un acercamiento hacia diversos

---

<sup>17</sup> Teoría del aprendizaje situado (Lave, 1988 & 1996; Lave y Wenger, 1991) y Teoría del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984). La Teoría del aprendizaje situado se basa en la resolución de problemas reales. Éstos se resuelven mediante el contenido material que tiene “significado”. La situación es parte integral de lo que es aprendido y depende de la cultura. El conocimiento es una herramienta cuyo significado sólo se comprende a través del uso, y éste se construye dentro de la cultura de una comunidad. Sin esa cultura, su significado podría ser totalmente diferente. Actividad, concepto y cultura son interdependientes y el aprendizaje comprende a los tres.

Si no se aprende a resolver situaciones “auténticas”, no hay seguridad de que el conocimiento se transfiera a la vida.

A su vez, la Teoría del aprendizaje experiencial, desarrollada en estilos de aprendizaje planteados por Kolb (1984, citado en Pons, 2003), establece que para aprender algo es necesario procesar la información que se recibe:

a) De una experiencia directa y concreta (alumno activo);

b) De una experiencia abstracta, tomada de la lectura sobre algo (alumno teórico)

Estas experiencias – concretas o abstractas – se transforman en conocimiento cuando:

- El alumno *reflexiona* y piensa sobre ellas (alumno reflexivo);
- El alumno *experimenta* de forma activa con la información recibida (alumno pragmático)

modos de proyectar, su análisis desde la interrogación del por qué, para qué, para quién; permitiendo incursionar sobre sus propias pautas de abordaje frente a futuras decisiones y motivando la creación de nuevos interrogantes hacia su propia práctica.

En el campo de la historia de la arquitectura y la ciudad, ese acercamiento es posible mediante la capacitación de los estudiantes en metodologías de análisis y elaboración de discursos críticos en el campo social y urbano; así como en las técnicas historiográficas entendidas ambas como elementos indispensables para sus futuros pasos en la carrera. De esta forma, el abordaje histórico es planteado como herramienta de formación de una conciencia crítica del "hacer", permitiendo relacionar historia, crítica, teoría y proyecto. Para capacitar al alumno en esta postura crítica, el docente debe implementar herramientas cognitivas para la comprensión, instalar el tema y presentarlo de manera clara. De esta manera, estimula el proceso cognitivo del alumno.

En la carrera de arquitectura - tomando el campo disciplinar de la historia como herramienta para plantear problemáticas arquitectónicas y urbanas- indagar sobre los momentos históricos de las acciones proyectuales permite al estudiante incursionar en los procesos relacionados con la composición, el proyecto y el diseño como “momentos de invención”<sup>18</sup>, permitiéndole a su vez realizar una comprensión crítica de la Arquitectura. El “hacerse preguntas” y el poder dar respuestas a las necesidades planteadas fomenta la capacitación para generar la interrogación.

En términos de Bruner, este proceso de “andamiaje”, permite ir complejizando las tareas dadas al alumno, retirando la ayuda en la medida en que éste puede realizar tareas más complejas. “(...) *Lo que el profesor hace es brindar una estructura sobre la cual el alumno se apoya para su propia construcción*”. (Feldman, 2001). Lo que el alumno incorpora son instrumentos y modos de pensar, que en términos de la teoría de Ausubel se denominan *estructuras cognitivas*.

“Entender” significa poder incluir algo en mi propia estructura cognitiva. Entender permite incluir una situación, teoría o concepto en un marco referencial general que lo abarque. El *aprendizaje significativo* se produce cuando es posible relacionar activamente algo nuevo con algo que ya se conoce. (Feldman, 2001)

Para asegurar que el material nuevo pueda ser incorporado a la estructura cognitiva del alumno, Ausubel plantea la figura de *punto cognitivo*, que permita la unión de lo que el alumno sabe con lo que debe aprender.

Este punto, denominado “organizador previo”, debe activar los conceptos relevantes ya incorporados por el alumno, desde una idea más general que la que se encuentra construyendo.

Otra condición que asegura el aprendizaje significativo, es que el material debe ser potencialmente significativo, al interactuar con los alumnos. Este material queda incluido si existe un *proceso activo* entre él y el alumno.

---

<sup>18</sup> “Invención” entendido como el descubrimiento, por medio de la imaginación creadora, de algo que no era manifiesto. Véase Hernández, M. (1997). *La invención de la Arquitectura*. Madrid: Ed. Celeste.

Este proceso, que desde la terminología de Ausubel se denomina “reconciliación integradora”, refiere a la comprensión mediante la integración de las distintas partes. Las preguntas, los ejemplos y los estudios de caso, así como la relación con diversos campos disciplinares, generan en el alumno la obligación de interrelacionar conocimientos.

Como expone Feldman (2001), “(...) *La principal tarea de la instrucción consiste en promover el aprendizaje significativo ordenando el material, estableciendo las jerarquías conceptuales, un orden de presentación que facilite la diferenciación y un conjunto de estrategias en base a preguntas, ejemplos, analogías, relaciones con otro material, que estimule la integración del material (...).*”

La arquitectura define un modo de representar valores y principios de un momento histórico particular, desde un espacio socio-histórico que involucra al sujeto social en su construcción.

De esta manera, no es posible desconocer que los saberes de los alumnos sobre la sociedad dependen, en gran medida, de representaciones sociales que tienen una naturaleza histórica. (Castorina, 2006)

### **Texto y contexto: abordaje de textos académicos para la construcción de un discurso crítico.**

Partiendo de los modelos antes descriptos, el aprendizaje en la Universidad depende, fundamentalmente, de la interacción entre docentes y alumnos.

El docente suele ubicar al alumno en un rol de “escucha” del saber erudito, y el alumno se establece en un rol de “receptor” de conocimiento.

Este modelo didáctico habitual, que entiende el carácter de la docencia como “*decir a los estudiantes lo que se sabe sobre un tema*”, omite trabajar los saberes desde sus múltiples miradas (Charlot, 2008), las cuales pueden establecer modos de indagar, investigar, aprender y pensar en un área de estudio.

Abordando la relación con el saber desde la mirada de Charlot (2008), es posible analizar el saber desde el sujeto en formación y su relación con el saber, sujeto que se define en base a un conjunto de relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo, que pueden articularse conceptualmente.

Así se establece la diferencia entre *información*, *conocimiento* y *saber*. La información es un dato exterior al sujeto (se puede almacenar); el conocimiento constituye el resultado de una experiencia personal (conocimiento propio) ligada a la actividad del sujeto en cierta situación afectivo-cognitiva, mientras que el saber, es también conocimiento, pero producido por el sujeto confrontado a otros sujetos y constituido en cierto marco metodológico. Los otros, co-construyen, controlan, validan y comparten ese saber.

El saber no es una cosa en sí, sino una *relación* (sujeto/mundo), un *producto* (interacción sujeto/mundo) y un *resultado* (de esa interacción). *Es una forma de relación con el mundo.*

El saber tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, sus expectativas, antecedentes, su relación con los otros, su concepción de la vida, la imagen que tiene de sí mismo y la que quiere dar a los otros. Constituye la imagen que quiere construir de sí mismo.

Por ejemplo, comprender un teorema matemático es apropiarse de un saber (*relación con el mundo*), sentirse inteligente (*relación consigo mismo*) y comprender algo que no todo el mundo comprende, y que sólo comparte con algunos expertos colegas, participando y siendo miembro de cierta comunidad científica (*relación con los otros*).

Desde esta visión, es importante destacar – como se desarrolló en los puntos anteriores - la observación que debe hacerse respecto a la posible brecha existente entre el saber erudito y el saber a enseñar.

Las tareas de *leer* y *escribir* forman parte del quehacer profesional/académico y *elaborar* y *comprender escritos* son medios irremplazables para aprender los contenidos conceptuales de las diversas disciplinas académicas.

Diversos autores (Aitchison, Ivanic y Weldon, citados por Carlino, 2005) señalan que *escribir exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura*, tarea que no resulta fácil ya que implica construir un nuevo nexo entre los conocimientos previos y los construidos, demandando a quien escribe una elaboración personal, teniendo en cuenta que cada campo disciplinar genera sus propias prácticas discursivas. Leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje, ya que no hay apropiación de ideas sin reelaboración.

El lector debe interactuar significativamente con el texto, y la tarea del docente consiste en guiar esa interacción, aportando miradas que ayuden a enfocar aquello que es importante para cada disciplina.

El docente debe ayudar a generar un esquema interpretativo propio, y a jerarquizar la información de los textos. Para guiar en esa construcción - que se desarrolla a medida que se avanza en la complejidad de la lectura-, una herramienta pertinente la conforma la elaboración de resúmenes. El acto de resumir muestra lo que cualquier lectura académica exige: internarse en un texto con un propósito propio y salir de él con un texto más breve, que contenga las respuestas a las preguntas que uno le ha realizado.

El resumen no consiste en suprimir partes del texto y copiar textualmente otras, sino que implica la tarea de seleccionar y jerarquizar la información, exigiendo al lector tomar decisiones sobre los conceptos más importantes a rescatar, y debiendo identificar los conceptos más importantes.

Los dos puntos de vista más importante a tener en cuenta es reconocer la mirada del autor (lo que el autor propone sobre el tema y su intención al escribir) y el propósito de lectura del lector, sirviendo como material de base de estudio para elaborar su propio discurso crítico.

Como expresa Carlino (2005), los textos académicos que llegan a los alumnos, derivan de los textos científicos elaborados por investigadores y expertos sobre el tema, los cuales están dirigidos a colegas que comparten el conocimiento sobre el tema y con códigos, principios y modos de pensamiento comunes, que los alumnos desconocen, dando origen a los problemas de comprensión.

Allí se encuentra el desafío del docente, quien debe acompañar al alumno en esta integración científica en una nueva comunidad, convirtiéndose en un *docente inclusivo*, y otorgándole al alumno aquellas categorías de análisis que le permitan interpretar los textos, necesarias para su incorporación en dicha comunidad.

Otro aspecto fundamental en el abordaje de textos académicos, es que el lector – alumno tenga conocimiento sobre el autor del texto en análisis, debiendo el lector ubicarse dentro de lo que lee.

Todo texto es la versión discursiva de un aspecto del contexto internalizado por su autor. (Carlino, 2005). El contexto se hace presente en el texto, donde puede además ser pensado, expresado, y modificado en parte. El propio autor se hace presente en el texto de forma directa o indirecta, gracias a que cualquier realidad puede ser plasmada en el texto. Una lectura silenciosa, pero activa, es aquella donde el sujeto lector percibe los códigos de las frases y los párrafos, generando un vínculo con sus significados.

### **Estrategias docentes aplicadas a la enseñanza de historia de la arquitectura y la ciudad en la modernidad: una propuesta de cátedra<sup>19</sup>.**

*“(...) Cuando un material provoca preguntas en los estudiantes que no eran previstas por los profesores, nos encontramos ante el desarrollo de la mente” (Litwin, 2005)*

Esta afirmación permite indagar sobre diversas estrategias docentes, generadas como propuesta de cátedra de Historia de la arquitectura y la ciudad, con el fin de fomentar procesos cognitivos que apunten a un abordaje reflexivo y crítico sobre el campo proyectual, facilitando la comprensión integral de la disciplina.

A fin de identificar ciertas estrategias docentes en el proceso de trabajo de los alumnos, se expone un trabajo de cátedra realizado por un grupo de alumnos de 4º año de la carrera de arquitectura de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires<sup>20</sup>.

Tanto las teorías de transferencia, modelos de enseñanza y elaboración de discursos críticos analizados en los puntos anteriores, son fuente de recursos aplicados en la

---

<sup>19</sup> La propuesta presentada corresponde a la metodología del último Nivel de Historia de la Arquitectura de la Cátedra Martínez Nespral, Historia Nivel II – FADU – UBA. [www.catedrafmnespral.com.ar](http://www.catedrafmnespral.com.ar)

<sup>20</sup> Trabajo final de la materia, desarrollado por las alumnas Diana Coppola, Cintia Ruisi y Laura Suchac,

materia, en la cual se establece la importancia que tiene el rol de la enseñanza basado en un modelo de aprendizaje significativo en un curso teórico-práctico de una materia que generalmente se imparte de manera teórica.

La metodología consiste en partir de una temática – eje de estudio- a través de la cual el docente acompaña al alumno en una iniciación en la práctica investigativa, haciendo énfasis en la construcción de una problemática de investigación.

La temática propuesta en el trabajo que se expone, refiere a la noción de identidad, la cual fue abordada a través de diversos textos dados por la Cátedra, que recorren el concepto de identidad desde distintas miradas.

Los debates de los textos se hacen de manera conjunta, mediante la exposición de un texto por grupo a modo de mapa conceptual – afiche -, permitiendo realizar un intercambio de ideas de acuerdo al enfoque de cada autor y a la interpretación sobre el mismo por el grupo de alumnos.

De esta forma, textos como los de Marina Waisman sobre identidad y modernidad<sup>21</sup>, junto al clásico texto de Keneth Frampton sobre Regionalismo Crítico<sup>22</sup>, conforman algunas de las fuentes de debate en clase.

El grupo que analizara el texto de Frampton mostró una postura crítica frente al éste desde el inicio. El planteo del foco, es decir el recorte del tema para la construcción de la problemática de investigación, fue un trabajo colaborativo entre docentes y alumnos, comenzando por el planteo de un mapa conceptual que permitiera comprender con más profundidad el concepto desarrollado por el autor, de acuerdo al enfoque de los alumnos frente al tema. Allí las alumnas comenzaron a identificar aspectos comunes en los cuales coincidían con la postura del autor, y aquellos en los cuales no estaban de acuerdo, pudiendo empezar a construir su propio discurso crítico sobre el concepto de regionalismo.

Desde ese enfoque propio, y el análisis de la obra disparadora propuesta por la cátedra, el grupo comenzó a establecer sus propias categorías de análisis, entendiendo al ***Regionalismo como generador de una nueva arquitectura de pertenencia***<sup>23</sup>.

(...) *La obra disparadora nos ayudó a entender a Frampton. Tomando el texto además de darnos un marco teórico nos permitió un ida y vuelta con la obra, que en primera instancia no logramos percibir las cualidades de civilización universal. (...) (Cóppola, Ruisi y Suchac, 2015)*

El concepto de pertenencia, sería el nexo para vincular Regionalismo con Identidad. En base a este vínculo, redefinieron el concepto de identidad, noción que les permitiría

---

<sup>21</sup> El texto hace referencia a los debates sobre identidad y modernidad, nacidos en el seno de los SAL (Seminarios de Arquitectura Latinoamericana). Véase Waisman, Marina. *Un proyecto de modernidad*. En: Summarios, nro. 134, “Identidad y Modernidad”, Buenos Aires, 1990, pp. 18-26.




<sup>22</sup> El texto analizado en clase corresponde a un artículo escrito por Keneth Frampton, que retoma el último capítulo de su libro sobre Historia de la Arquitectura Contemporánea. Véase Frampton, Kenneth. *Hacia un regionalismo crítico, seis puntos para una arquitectura de la resistencia*. En: La Posmodernidad (Ed. Hal Foster) Barcelona, 2006, p. 37-59.

<sup>23</sup> Este concepto conformó el título de su trabajo, el cual presentaron en formato libro.

establecer sus categorías de análisis (variables) a desarrollar en el trabajo. En tanto se cuestionaba el concepto de regionalismo crítico, y se redefinía el concepto de identidad – tanto en debates grupales como en correcciones individuales – se resignificaban ambos conceptos a fin de construir su propio discurso crítico, y desarrollar su trabajo de investigación.

La postura crítica del grupo fue construyéndose a medida que desarrollaban la investigación, e identificaban las tensiones presentes en el texto de Frampton, entre lo universal y lo local. Esta tensión, la pudieron vincular con otro texto de análisis<sup>24</sup>, el cual el mismo grupo buscó en base a su postura crítica, y que les dio el sustento teórico para “dialogar” con el autor y poner en crisis la noción analizada.

## Introducción

Dentro de la arquitectura moderna se puede distinguir una polarización entre dos posturas; por un lado la alta tecnología perteneciente a la arquitectura universal, y por otro una arquitectura de fachada compensatoria, propia del posmodernismo arraigado a la historia. El contraste entre éstos opuestos puede producir el choque irremediable (por parte de los que se mantengan rígidos en una de las posturas), o la creación de un nuevo híbrido capaz de pertenecer los dos movimientos.

Este híbrido surge en un lugar y contexto particular; se caracteriza por la estrategia arraigada pero crítica, logra asimilar de las nuevas tendencias y tecnologías universales los elementos necesarios para mejorar las la arquitectura del sitio. Siempre conciente de su procedencia no se olvida de las tradiciones ni del ser humano que la habita.

Dentro de un marco conceptual definimos la pertenencia como una característica de la identidad. Sin embargo, el problema se presenta a la hora de establecer a que llamamos identidad, puesto que es un concepto amplio y sujeto. Ante esta indeterminación optamos por definir nosotras mismas el concepto.

La identidad es la capacidad del ser humano de reconocerse o reconocer a otro u otra cosa en una comunidad, rito, contexto u objeto a partir de las diferencias que percibe y a hacen el contraste entre “lo propio” y lo ajeno. Desde este punto de vista la identidad no podría existir sin el otro. Lo antagónico nos diferencia y permite reconocerse dentro de un grupo o como personas individuales. Esta misma capacidad observada en la combinación de dos polos tan opuestos, además de lograr pertenecer a ambos, crea una nueva arquitectura de pertenencia.

*“Así pues, hay dos realidades que conciliar: civilización y cultura; y dos polos arquitectónicos que confrontar: High-tech y posmodernismo. Cualquier postura que no se identifique con algún extremo denotará tensiones, e implicará confrontaciones. Esta postura intermedia entre contradicciones se refiere a las inflexiones tan valoradas por Frampton. Este microcosmos tensional fundamental se remite directamente al nudo textil semperiano. Las inflexiones de Frampton son las tensiones que presenta el nudo u articulación tectónica de conciliar dos estructuras diferentes entre sí. El nudo amarra, sintetiza, confronta, interpreta dos contradicciones”.*

Nudos textiles del libro de Semper

“¿Por qué Frampton retoma la teoría de Semper?” Mónica Ramírez Montagut

Prólogo

5

<sup>24</sup> Texto que el mismo grupo de alumnas trajo a clase, y propuso incluirlo en la bibliografía, dado el carácter de pertenencia que encontraban en ese texto, para debatir los conceptos analizados. El texto propuesto es el de Ramírez Montagut, Mónica (s/f) “¿Por qué Frampton retoma la teoría de Semper?, ETSAB, UPC.



## FOCO: Regionalismo como generador de una nueva arquitectura de pertenencia

Entendemos Regionalismo como la búsqueda (o nuevo encuentro) de la propia identidad de un lugar expresada a través de la arquitectura, en la que intervienen factores locales y factores traídos de otros sitios, que se conjugan aportando nuevas y buenas soluciones para el entorno donde se implantan. Una arquitectura que tenga fuertes sus raíces pero no se quede atada; que pueda volar un poco captando lo que el mundo le puede brindar. Retomando el concepto de Kenneth Frampton en "Historia de la Arquitectura contemporánea";

*"Reconciliar el impacto de la civilización universal con la cultura local, estrategia arraizada pero autocrítica".*

Esta arquitectura regionalista debe hacer énfasis en las necesidades, deseos y cultura, viendo al humano no como cliente o mero usuario, sino como persona, apelando a la sensibilidad para el abordaje de estos temas.

En palabras de Aalto; *"La arquitectura abraza una idea recóndita; intentar crear un paraíso. Si no tuviéramos esa aspiración, todas las casas parecerían más pobres, más banales, y la vida sería... en fin. ¿Sería vida en realidad? Detrás de cada esfuerzo arquitectónico está la voluntad de demostrar que se quiere construir el paraíso en la tierra para el hombre".*

Creemos que las variables elegidas, son herramientas utilizadas por cada arquitecto (de las obras a desarrollar) que dan respuesta a la paradoja enunciada por Paul Ricoeur en su libro "Historia y verdad"; *"cómo llegar a ser moderno y regresar a las fuentes; cómo revivir una antigua y dormida civilización y tomar parte de la civilización universal".*

## VARIABLES

### RELACIÓN CON EL ENTORNO

Es la relación que tiene la arquitectura con el territorio físico, pero también con el contexto cultural, social, político y económico. Es decir, que es la arquitectura arraigada, que no se deslinda de su alrededor.

Teniendo como punto de partida una obra proyectada por Aalto, y tomando las reflexiones de Marina Waisman en la revista "Summarios 20/21" donde analiza la manera de pensar aaltiana; *"Su arquitectura misma respeta esa escala y contribuye a su mantenimiento. Aun los edificios institucionales, en los que el sentido de monumentalidad podría inclinar al arquitecto hacia la gran dimensión, mantienen en Aalto una escala totalmente ajustada al entorno, en tanto que la monumentalidad se buscara por el valor significativo de las formas".* Vemos esta forma de proceder como una opción dentro de las variables a analizar.

### APROPIACIÓN DEL ESPACIO

Está ligado al uso de los espacios y a las prácticas que se generan en función de ellos. Espacios pensados desde en función de usuarios específicos de un determinado lugar según su cultura y forma de vida, ligada a los usos concretos que se desarrollan en dicho espacio.

*"Este modo detallista y pleno de curiosidad de perseguir todos los posibles aspectos de la función tiene como base el rechazo de toda solución convencional, la insistencia en volver a pensarlo todo desde el principio (...). Se trata de una arquitectura crítica que ejerce su crítica desde el primer momento en que debe ser ejercida, esto es, desde la formulación del programa; lo cual conduce a menudo a la "invención" de nuevos problemas, desatendidos o no relevados hasta el momento".* Marina Waisman "Summarios 20/21".

### ELEMENTOS DE EXPERIENCIA SENSORIAL

*"Cada material representa un papel para el cual no solo la forma conceptual a la que sirve de soporte tiene importancia, sino su peso, su color, su textura, sus connotaciones culturales".* Marina Waisman "Summarios 20/21".

Nos referimos a éstos, como elementos que permiten una experiencia sensorial de la arquitectura, que no se limita a lo visual, sino que incorpora lo táctil, el aroma, los sonidos. Intentamos tener una percepción del edificio que vaya más allá de lo obvio.

En palabras de Frampton; *"la elasticidad táctil del lugar y la forma y la capacidad del cuerpo para interpretar el entorno con datos distintos a los aportados por la vista, sugieren en una estrategia potencial para presentar resistencia a la dominación de la tecnología universal".*

## Foco y variables

7

Las variables de análisis surgen así como respuesta a la propuesta de establecer el concepto de pertenencia en relación al regionalismo y la identidad. La relación con el entorno, la apropiación del espacio y los elementos de experiencia sensorial serán los puntos que guiarán el análisis, tanto de la obra disparadora (Ayuntamiento de Saynatsalo de Alvar Aalto), como los ejemplos propuestas por las alumnas, a través de ejemplos de Carlo Scarpa (Italia), Rogelio Salmons (Colombia), Atelier Tekuto (Japón) y un ejemplo extemporáneo de arquitectura mudéjar (España).

Fue en base a este "ida y vuelta" de nociones y reformulaciones, que las alumnas pueden construir su discurso crítico.

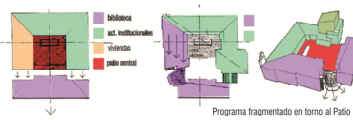
### Creación de nuevos usos y sus vivencias

El edificio consiste en cuatro alas con dos usos muy marcados (público-institucional) en torno a un patio central elevado.

En el área de uso institucional se ubican las oficinas de gobierno y la cámara del concejo, este último en un volumen casi autónomo a los demás para generar la privacidad necesaria en las sesiones, jerarquizándolo de las demás funciones. En el área de uso público se encuentran las viviendas y habitaciones para huéspedes, los locales comerciales y la biblioteca, que se vuelcan más hacia el exterior y no tanto hacia el patio central.



Escalera Principal - Acceso a Consejo



Programa fragmentado en torno al Patio

*"Bruno Zevi señala en su Storia dell'Architettura Moderna (...) que la investigación funcional de Aalto va mucho más allá que la de los maestros del funcionalismo, puesto que no solo atiende a las estructuras y a la disposición de los ambientes, sino a los problemas psicológicos, a los problemas de la "vida vivida".*" Marina Waisman, "Summarios 20/21".



Escalera Original - experiencias sensoriales y pedada acorde a los dibujos climas del sitio



Escalera Original - Acceso a biblioteca

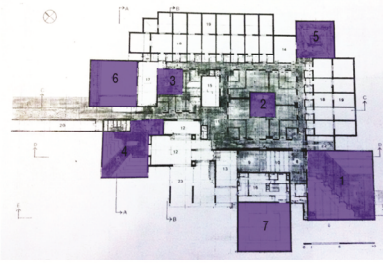
Esta escalera informal, puede utilizarse también a modo de gradas. Su forma, escala, texturas y sensaciones que brinda a través de los elementos-pasto y madera- permiten vivenciar el espacio de otra manera, agregando a la mera función de acceder al patio central otra función que no formaba parte de las necesidades originales. La alzada y pedada pareciera estar calculada no solo para funciona como gradas, sino que contempla la pendiente generada por la nieve que se acumula en invierno, de forma que se pueda escalar fácilmente.

## Un lugar para los encuentros

Esta Casa, esta destinada a recibir y alojar a visitantes ilustres que el Gobierno Colombiano invite.

Se debían crear situaciones, lugares para que se lleven a cabo conversaciones entre los invitados de manera informal, casual. Para generar estas situaciones, el edificio está conformado mediante patios y pasillos, en los cuales uno se pueda perder, dando al invitado diferentes situaciones, llegar a patios cubiertos, descubiertos, salones, diferentes espacios donde puedan darse esas charlas informales y también lugares de meditación.

Se crea un ambiente de relajación, dado por la arquitectura del lugar y por el entorno en donde se encuentra.



- |                       |                         |                    |                    |
|-----------------------|-------------------------|--------------------|--------------------|
| 1- Patio e traza      | 7- Patio                | 13- Corredor       | 19- Jardines       |
| 2- Patio ande         | 8- Vestibulo            | 14- Salon abierto  | 20- Rampa          |
| 3- Patio del Balcón   | 9- Terraza corredor     | 15- Sala de juegos | 21- Fuente de agua |
| 4- Patio en alzado    | 10- Jardin con cascadas | 16- Cocina         | 22- Fuente         |
| 5- Patio de la fuente | 11- Vestibulo central   | 17- Salon privado  | 23- Pergola        |
| 6- Patio del posadero | 12- Salon               | 18- Dormitorios    |                    |

## Patios

La casa está constituida por siete patios, tradición en la olvidada arquitectura Colombiana, estos están concebidos como un espacio abierto pensado para ser atravesado y no necesariamente para ser el centro de la vivienda.

De los siete patios, dos están conformados en forma de claustro y los restantes como espacios de transición entre el interior y el exterior. A través de estos patios, se generan diferentes composiciones, generando visuales a corta y larga distancia, y también permitiendo recorrer la casa en forma diagonal.

El juego generado por Salmons a través de estos patios de diferentes calidades espaciales, creando un espacio de recorrido, incluso en forma de laberinto, incita al sorpresivo y continuo descubrimiento de distintos espacios, incluso hasta poder perderse en la recorrida.

Las largas circulaciones, a veces vueltas patios, a veces abiertas a inesperadas irrupciones del paisaje lejano, son las cosas que permitirían al encuentro casual, a la conversación espontánea.

Los patios extienden la casa hacia su entorno, que sería mucho más pequeña sin ellos y a la vez dan el tono informal requerido.

Se ejerce permanentemente el lento rito de estar saliendo y entrando desde y hacia lugares claramente caracterizados,

Puede hallarse una relación entre estos patios y corredores con las calles cartageneras.

A partir de las diversas instancias y el intercambio didáctico como proceso en el proceso cognitivo, entendemos que lo que el alumno incorpora son instrumentos y modos de pensar, pudiendo incluir algo en su propia estructura cognitiva.

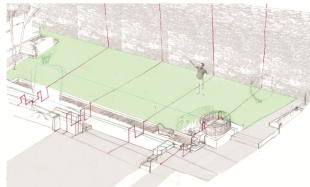
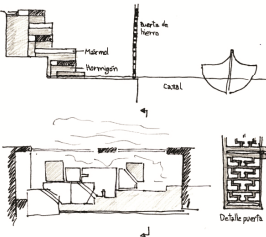
Desde esta experiencia, reconocemos que “(...) Lo que el profesor hace es brindar una estructura sobre la cual el alumno se apoya para su propia construcción”. (Feldman, 2001)

## Reflejos, sonidos y aroma

El pavimento está separado de los muros y elevado respecto al nivel del agua, creándose una pasarela a través de la cual se da una relación indirecta con el agua, su sonido al chocar contra los escalones de mármol y su reflejo luminoso en las paredes y techo.



El mágico juego de reflejos a través del cerramiento de rejas constituye una preparación para las elaboradas columnas de piedra caliza, acanaladas por unos surcos revestidos con pan de oro, que ocultan parcialmente la sala principal de exposición que da paso a el jardín.



Un pequeño estanque de mármol reúne el agua que gotea de un tubo y la conduce por una serie de estanques a través de un camino laberíntico, para desembocar en un arroyo profundo en el que crecen nenúfares. Relatan quienes pudieron caminarlo, que la presencia del agua y la vegetación dan un aroma exquisito

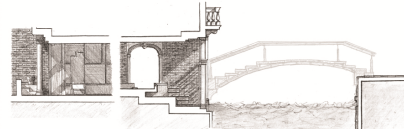
La compleja interacción entre los elementos se percibe también a la hora de recorrer el espacio y sentir las diferentes percepciones que se atraviesan.



“En Venecia se pasa por corredores estrechísimos, y después se halla aquel bienestar de agua y de espacios.”  
Carlo Scarpa



En la sala central la luz viene de los dos lados cortos, ambos protegidos por paredes de cristal, es una combinación de la luz directa y luz reflejada (en el agua y en las plantas de patio trasero).



La sala principal de exposiciones, lejos de ser un mero espacio rectangular de exposición, presenta una composición de paramentos ligera y dinámica partiendo de materiales pesados, el mármol travertino y el metal, de los dos espacios de luz natural que conecta y de una acertada utilización de la luz artificial, que surge de los paramentos y que se refleja en el pavimento y el techo. Esta sensación de ligereza se acentúa en los huecos, que parecen recortados en el travertino como si fuera un juego de cartulinas.

## El juego entre la luz y los reflejos

La materialidad de hormigón es otra de las herramientas de que se sirve el arquitecto de la arquitectura universal, ésta le permite materializar la forma y lograr la apariencia de una pieza de origami liviana y pura.

El uso de la forma permite entradas de luz diversas que permiten, junto a la serie de espejos que recubren puertas y jugares de guardado, la expansión visual del espacio. Además, existe un tratamiento de la luz muy intencionado, que se adecua al uso que se desempeña en cada local, y que varía de acuerdo al momento del día. Si bien el estudio de la luz es una herramienta propia de la arquitectura moderna, no por nada la cultura japonesa la incorpora. La tradición japonesa trata de fusionar el espacio exterior e interior.

*"El interior de las casas japonesas antiguas estaba prácticamente abierto, no tenía ni tan siquiera biombo para separar espacios individuales. Poco a poco, al ir adquiriendo importancia las áreas particulares y sus funciones, como comer, dormir o vestirse, empezaron a utilizar biombo. (...) La forma en que los japoneses ven el interior y el exterior de las casas es otro aspecto importante del diseño tradicional. En lugar de ver el interior y exterior como dos entornos diferentes, los japoneses piensan que éstos son dos elementos complementarios".*

[http:// eb-japan.org/](http://eb-japan.org/)



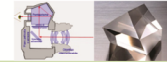
Espejos y vanos dan la sensación de espacios más amplios



Entradas de luz diversas gracias a los quiebres del volumen

*"El 'mineral' es un fenómeno que combina las propiedades abstractas (objetos conceptuales) con las no figurativas (objetos cuya presencia es más tangible). Los cambios de lo transparente a lo traslucido a lo opaco ocurren de acuerdo a la intensidad y ángulo de la luz. El cuerpo mineral no puede ser considerado como un simple elemento. Por su parte, la 'reflexión' es un concepto que permite la percepción del espacio. (...) Mientras las personas se mueven a través del espacio o cuando la luz entra desde distintos ángulos, la presencia de las fachadas cambia y crea una dinámica espacial distinta".*

*"Un diminuto espacio en la gran urbe" Revista CASA | GALERIA Nº51*



El estudio de la luz se corresponde a un pentaprismo de una cámara analógica; donde la luz ingresa en ángulo por un objeto o se refleja dentro de los espejos para llegar a un punto determinado. Si observamos la forma de la casa en relación a dicho elemento logramos evidenciar el verdadero propósito del arquitecto, no habla tanto de conceptos abstractos, más bien, se refiere a la implementación de funciones existentes en un mecanismo capaz de direccionar las imágenes y luces, para ampliar las percepciones dentro de los espacios.



La materialidad de hormigón que se oculta en la estructura se refleja en el equipamiento y el cielo raso

## Consideraciones finales:

En el campo de la Didáctica, las visiones prácticas acerca de la enseñanza destacan el carácter situado y complejo de la problemática educativa. Desde diversas perspectivas, se están valorando los enfoques prácticos y críticos, por encima de los enfoques técnicos acerca de la acción docente.<sup>25</sup>

La educación debe volver al sujeto, reforzando la construcción de su identidad y resignificando las relaciones sociales entre los diversos sectores de la sociedad; mediante la búsqueda del sentido del lugar en la historia (Freire, 1993; citado por Rigal, 2004)

A su vez, el docente debe promover el pensamiento crítico sobre su propia práctica, que permitan posicionarse en un contexto cultural complejo; modificando su rol pasivo e instrumental, por un rol activo y crítico, que oriente la búsqueda intelectual de los alumnos.

Se debe trabajar fuertemente para aplicar – particularmente en la educación superior - estrategias docentes que permitan al alumno reconocer enfoques y modos de tratamiento sobre el campo de estudio, favoreciendo los procesos comprensivos. Estas estrategias – definidas como estrategias de integración- son aquellas que permiten la conformación de una comprensión integral del concepto o campos tratados, presente en la dinámica de trabajo de los talleres de las disciplinas proyectuales.

<sup>25</sup> Para un mayor desarrollo de las tendencias recientes en el pensamiento didáctico Véase Cols. E (2007) Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En: Camilloni, A. (Comp) El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós)



La integración de conocimientos, que muchas veces los docentes no encuentran en los ejercicios de los alumnos, es necesariamente un proceso que debe fomentar el docente, que generalmente no imparte un intercambio entre materias que vincule los diversos conocimientos que luego son exigidos en el proceso proyectual.

Esta integración es construida por los docentes, mediante una mirada crítica, relacionada a su práctica profesional y posible de ser construida en base al programa y contenidos, pero particularmente en base a la metodología propuesta por cada materia.

Como expresara Litwin (2008), los modelos de enseñanza se marcan según estilos y modos de enseñar, los cuales no se desprenden del recorte de contenidos, sino de las estrategias de enseñanza aplicadas por los docentes, donde los modos de interpretación juegan un rol fundamental. La manera en que los docentes entienden la enseñanza, es decisiva en el modo de enseñar.

### Bibliografía

- Ausubel, D., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1968). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. (2º ed.). México: Trillas.
- Basabe, L, Cols, E & Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1988). Una asignatura sobre el hombre. En: Desarrollo cognitivo y educación (pp.173-194). Madrid: Ediciones Morata.
- Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En: *Aportes para el cambio curricular en Argentina*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad Una introducción a la alfabetización académica* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Castorina, J.A. (2006). Un encuentro de disciplinas: la historia de las mentalidades y la psicología de las representaciones sociales. En M. Carretero, A. Rosa & M.F. González (Comp.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 73-90). Buenos Aires: Paidós.
- Charlot, Bernard (2008) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chavellard, Y. (2005) *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- De Pablos Pons, J. (2003). La Tecnología educativa hoy no es como ayer: Nuevos enfoques, nuevas miradas. *Revista Tecnología y Comunicación Educativa*, N° 37. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. México.
- Fairstein, G & Carretero, M. (2001). La Teoría de Jean Piaget y la educación. Medio Siglo de debates y aplicaciones. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del Siglo XXI* (pp. 177-205). Barcelona: Graó.
- Feldman, D. (2001). Clases de Didáctica General – Módulo I. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Extraído el 25 de Mayo de 2005 del sitio web <http://www.educ.ar>.
- Frampton, K. (2006). *Hacia un regionalismo crítico, seis puntos para una arquitectura de la resistencia*. En: La Posmodernidad (Ed. Hal Foster) Barcelona, pp. 37-59.
- Litwin, E. (2001a). La integración. *Contextos: pensar + hacer*, N° 6+7, 26-29.
- Litwin, E (2001b). *Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad*. Extraído el 20 de Octubre de 2006 del sitio web <http://www.litwin.com.ar/site/Articulos2.asp>

- Litwin, E (2001c). *Diseño e implementación de propuestas en línea de educación a distancia*. Extraído el 20 de Octubre de 2006 del sitio web <http://www.litwin.com.ar/site/Articulos3.asp> y publicado en [www.educ.ar](http://www.educ.ar).
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós
- Mazzeo, C & Romano, A.M. (2007). *Disciplinas Proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica de la enseñanza superior*. Buenos Aires: Nobuko.
- Morin, E (2007) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Novak, J (1990). *Teoría y práctica de la Educación*. Madrid: Alianza. Capítulos 3 y 4.
- Rigal, L. (2004) El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano. (Caps. 1, 2, 3, 6 & 7) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Schön, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Souto, M, Davini, M & Camilloni, A. (2001) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.